

Ohlemann, Svenja; Ittel, Angela

Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?

Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2018. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, S. 111-124. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Ohlemann, Svenja; Ittel, Angela: Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung? - In: Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2018. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, S. 111-124 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183590 - DOI: 10.25656/01:18359

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183590>

<https://doi.org/10.25656/01:18359>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Birgit Ziegler (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2018 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742223>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2223-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1251-9 (eBook)
DOI 10.3224/84742223

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Technisches Lektorat: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------------	---

Teil I: Sichtweisen des Lehr- und Ausbildungspersonals

<i>Tobias Kärner, Julia Warwas und Karin Heinrichs</i> Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender auf Lehren und Lernen: Welche Rolle spielen erlebter elterlicher Erziehungsstil und erlebter Unterricht	11
<i>Ariane Neu</i> Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung aus Sicht betrieblicher Akteure	25

Teil II: Berufliche Didaktik und Kompetenzentwicklung

<i>Christina Keimes, Volker Rexing und Jens Drescher</i> Schülervorstellungen als Ausgangspunkt inklusiven Fachunterrichts in bautechnischen Ausbildungsberufen	39
<i>Mandy Hommel</i> Prozessorientiertes Lernhandeln mit ERP-Software	53
<i>Rico Hermkes, Hanna Mach und Gerhard Minnameier</i> Scaffolding von Problemlöseprozessen im Buchführungsunterricht	67
<i>Anh Dinh, Marina Haves und Thomas Retzmann</i> Krisen kompetent bewältigen? Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Entrepreneurship Education	81

Teil III: Berufswahl und Berufslaufbahn

<i>Sebastian Kirchknopf und Kristina Kögler</i> Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate	95
<i>Svenja Ohlemann und Angela Ittel</i> Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?	111

Ulrich Weiß

„Didaktische Hilflosigkeit“ der Jungarbeiterbeschulung *revisited* –
Anerkennungstheoretische Analysen des Handelns im Übergangsraum ... 125

Elisabeth Maué, Stephan Schumann und Claudia Diehl

Bildungshintergrund und Bildungspläne geflüchteter Jugendlicher im
System der beruflichen Bildung 137

Michael Jüttler und Stephan Schumann

Führen gute schulische Wirtschaftskenntnisse zu einem
Wirtschaftsstudium? Eine Längsschnittstudie zum Einfluss
ökonomischer Kompetenzen von Lernenden auf die Aspiration und
Wahl eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums 149

Teil IV: Institutionalisierung beruflicher Bildung

Frank Ragutt

Das Verhältnis von Berufsbildungswissen und Berufsbildungspolitik am
Beispiel der Reformdiskussion zur Wirtschaftsoberschule resp.
Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulausschusses,
1949 und 1969 165

Rudolf Schröder, Rebecca Lembke und Tina Fletemeyer

Konzeptionelle Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in
gymnasialen Schulformen. Eine qualitative Studie zur unterrichtlichen
und außerunterrichtlichen Realisierung 179

Alexandra Dehmel

Existenz, Design und Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens zur
(Wieder-)Eingliederung gering Qualifizierter in den Arbeitsmarkt:
Politik und Praxis in verschiedenen europäischen Ländern 195

Herausgeberschaft 209

Autorinnen und Autoren 209

Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?

Svenja Ohlemann und Angela Ittel

1. Diagnostik im Rahmen schulischer Berufs- und Studienorientierung

Die Feststellung persönlicher Bedarfe stellt die Grundlage individualisierter, passgenauer Unterstützung in der berufswahlrelevanten Entwicklung Jugendlicher dar. Neben persönlichen und sozioökonomischen Merkmalen der Heranwachsenden (Institut für Demoskopie Allensbach 2014) beeinflussen ihre bereits bestehenden berufswahlrelevanten Kompetenzen, also die Gesamtheit ihrer „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (Weinert 2001, 27 f.) zur Problemlösung ihre weiteren Berufsorientierungsbedarfe.

Dabei entfalten individualisierte Angebote eine größere Wirksamkeit, während für standardisierte Berufs- und Studienorientierungsmaßnahmen in Abhängigkeit der Zielgruppe nur geringe bis keine Effekte nachgewiesen werden können (Ohlemann & Ittel 2017; Whiston, Brecheisen & Stephens 2003).

So scheint es eine logische Schlussfolgerung, dass die schulische Berufs- und Studienorientierung (BSO) durch passgenaue Angebote stärker an den individuellen Bedarfen ausgerichtet werden muss. Bei der Umsetzung individualisierter BSO stehen die Schulen jedoch vor einer Reihe an Herausforderungen: Neben finanziellen und personellen Restriktionen bestehen zeitliche und organisatorische Grenzen, die der Auswertung komplexer Testverfahren zur Diagnostik individueller Entwicklungsstände entgegenstehen (Ohlemann, Ittel, Rohowski & Lazarides 2016).

Daraus lässt sich die Notwendigkeit eines einfachen diagnostischen Instruments für Schulen zur Bestimmung der individuellen Ausgangslage Jugendlicher ableiten. Denkbar wäre ein übergeordneter diagnostischer Kernwert der Berufs- und Studienorientierung, der ähnlich wie bei der Messung der Intelligenzleistung verschiedene Subskalen zusammenfasst.

Schulen müssten anhand dieses einzelnen Kernwertes den Entwicklungsstand der Jugendlichen leicht einordnen und gleichzeitig aus diesem Rückschlüsse auf die verschiedenen Unterdimensionen ziehen können, um daraufhin die individuellen Bedarfe adressieren zu können.

Die folgende Studie widmet sich dementsprechend der Frage, inwiefern die Konstruktion eines einzelnen komplexitätsreduzierenden Normwerts zur Diagnostik von Berufswahlkompetenzen möglich ist.

2. Theoretische Einbettung berufswahlrelevanter Diagnostik

2.1 Normierungen, diagnostische Normwerte und Instrumente

Normwerte und normorientierte Tests finden eine breite Anwendung u. a. in der psychopathologischen Diagnostik (Payk 2015), um unter Bezugnahme auf eine relevante, repräsentative Gruppe (Normstichprobe) Merkmalsausprägungen eines Individuums einzuordnen (Bühner 2011). Die IQ-Norm wird beispielsweise zur zeitnahen Quantifizierung und Einschätzung einer intellektuellen Einzelleistung eines Menschen verwendet. Sie umfasst dabei Teilfähigkeiten, wie logisches Denken und Gedächtnisleistung (vgl. ebd.; Rost 2009).

Die Vorteile von Normierungen, durch reliable Vergleichswerte eine schnelle Orientierung und Unterstützung in der Diagnostik zu erhalten, scheinen offensichtlich. Gleichzeitig sollte der Einsatz von Normwerten kritisch und mit Bedacht geschehen. Ihre sinnhafte Interpretation hängt aufgrund kultureller, soziodemografischer und situativer Unterschiede zwischen Testpersonen stark von der Bezugnahme zur passenden Vergleichsgruppe ab (vgl. Scharfetter 1996). Ein Normwert muss dementsprechend auch Rückschlüsse auf ihm zugrundeliegende Teilfacetten zulassen. Zudem bleibt zu bedenken, dass Normwerte statistische Richtwerte sind, die im gesellschaftlichen und fachlichen Konsens gesetzt werden (vgl. ebd.).

Im berufsorientierenden Bereich reicht das Spektrum diagnostischer Instrumente von Feststellungsverfahren zu berufswahlrelevanten Interessen und Fähigkeiten hin zu Berufsorientierungstests, die anhand berufsfeldtypischer Aufgaben die Eignung der Heranwachsenden hinsichtlich einer Auswahl an Berufen analysieren. Jedoch werden die Ergebnisse standardisierter (Online-)Tests oft nicht in einer professionellen Beratung reflektiert, um sie einerseits in Bezug zu den Lebensentwürfen der jungen Menschen zu setzen (Thomas 2013) und andererseits als „Baustein“ (Kanning 2013, 249) in eine ganzheitliche Berufs- und Studienorientierung zu integrieren. Die beschriebenen Instrumente fokussieren die Entwicklung einer oder mehrerer spezifischer Kompetenzen, ein diagnostisches Verfahren zur Feststellung des individuellen Entwicklungsstands, auf dem aufbauend Bedarfe für weitere Maßnahmen ermittelt werden können, fehlte jedoch bisher. Kaak, Driesel-Lange, Kracke und Hany (2013) haben das soweit einzige theoriegeleitete Instrument im deutschsprachigen Raum entwickelt, das Entwicklungsstände berufswahlrelevanter Kompetenzen erfasst. Das zugrundeliegende theoretische Modell

der Berufswahlkompetenz von Driesel-Lange Hany, Kracke und Schindler (2010) wird im Folgenden dargestellt und im berufswahltheoretischen Diskurs verortet.

Der diagnostische Fragebogen, auf dem die vorgelegte Studie basiert, wird im Abschnitt *Instrumente & Methode* dieses Beitrags detailliert beschrieben. Bezugnehmend auf die Fragestellung soll bereits jetzt auf die Komplexität der händischen Fragebogenauswertung, die durch das pädagogische Schulpersonal vorgenommen werden muss, hingewiesen werden (vgl. Lipowski, Kaak, Kracke & Holstein 2015).

2.2 Das Berufswahlkompetenzmodell nach Driesel-Lange et al. (2010)

Aus der berufswahltheoretischen Perspektive stellt die Entwicklung berufswahlrelevanter Kompetenz eine Grundlage zum erfolgreichen Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder ein Studium dar. Darüber hinaus spielen diese Kompetenzen für die weitere berufliche Entwicklung, einem lebenslangen Prozess (Savickas 2005; Super 1985), eine tragende Rolle.

Berufswahlkompetenz (BWK) wird in der Berufswahlforschung u. a. über die Abgrenzung zur Ausbildungs- und Berufswahlreife definiert (vgl. Hartkopf 2013). Herr, Cramer und Niles (2004) nennen als erfolgsrelevante Kompetenzen der Berufswahl selbst- und berufsbezogenes Wissen, Planungs- und Entscheidungskompetenzen, exploratives Verhalten, Sicherheit, Entschiedenheit sowie die Motivation und Bereitschaft zum Handeln.

Das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) ist ein darauf aufbauendes mehrdimensionales Konstrukt zur Erfassung relevanter Kompetenzen beruflicher Entwicklung. Im Konkreten definiert das Modell die drei Dimensionen *Wissen*, *Motivation* und *Handlung* mit zwölf Facetten der Berufswahlkompetenz, deren Entwicklung in einem individuellen Prozess anhand phasentypischer Herausforderungen verläuft. In Abhängigkeit der vier Phasen – Einstimmen, Erkunden, Entscheiden und Erreichen – tritt die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen in den Vordergrund.

3. Durchführung der Studie

3.1 Fragestellung und Hypothesen

Mit dem Ziel schulinterner individualisierter Maßnahmen-Attribution stellt sich die Frage, wie der Berufswahlkompetenzstand Jugendlicher am einfachsten in Schulen diagnostiziert werden könnte.

Verschiedene Studien mit clusteranalytischen Verfahren (Kaak, Heinrichs, Lipowski, Wuttke & Kracke 2015; Ohlemann & Driesel-Lange 2017) sowie Vorstudien anhand latenter Profilanalysen konnten in diesem Zusammenhang Entwicklungsprofile der Berufswahlkompetenz darstellen. Die identifizierten Profile folgten jeweils ähnlichen Entwicklungsmustern, bei denen die zwölf BWK-Facetten innerhalb eines Profils immer in ähnlicher Relation zueinanderstanden. Diese Profile unterschieden sich also vor allem in ihrem Gesamtniveau.

Daraus leitet sich die Frage ab, inwiefern die zwölf BWK-Facetten sinnvoll zu einem Normwert, dem BWK-Kernwert, analog zu anderen Normwerten zusammengefasst und dadurch in ihrer Komplexität reduziert werden können, um individuelle Bestandsaufnahmen aller Lernenden im Rahmen der verfügbaren zeitlichen und personellen Ressourcen zu ermöglichen. Drei Hypothesen ergeben sich:

1. Analog zu den oben genannten Analysen, bei denen die BWK-Facetten nicht aufsummiert wurden, lassen sich auch mittels des BWK-Kernwerts Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsmustern für die zwölf Berufswahlkompetenzfacetten identifizieren.
2. Wie bei den Profilanalysen lassen sich Gruppen bezogen auf die BWK-Facetten klar voneinander differenzieren.
3. Der BWK-Kernwert lässt Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand einzelner BWK-Facetten zu.

3.2 Datengrundlage

Die vorgelegte Studie basiert auf einer Stichprobe von 1065 Jugendlichen (weiblich: $n = 537$; 51 %) aus drei längsschnittlichen Studien¹. Von ihnen besuchten 454 Teilnehmende (43 %) eine Berufsschule in Nordrhein-Westfalen (NRW). 310 Jugendliche lernten in der Klassenstufe neun bzw. zehn einer Integrierten Sekundarschule in Berlin. 134 bzw. 167 Teilnehmende besuchten die zehnte Klasse an einer Gesamtschule bzw. einem Gymnasium in NRW. Der Anteil der Schülerinnen betrug in den Substichproben zwischen 43,9 % und 57,5 %. Die Befragungen im Klassenverband fanden während des regulären Unterrichts statt.

1 „Innovationen in der Ausbildung zum Lehramt für Berufskollegs am Studienstandort Münster“ (vgl. Driesel-Lange, Morgenstern & Keune 2017), „Pilotprojekt Potentialanalyse“ (vgl. Driesel-Lange & Kracke 2017), Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (vgl. Ohlemann et al. 2016).

3.3 Instrumente & Methode

Zur Erhebung der Berufswahlkompetenzen wurde der Fragebogen zur Messung der Berufswahlkompetenz von Kaak et al. (2013) verwendet. Die Jugendlichen schätzten ihren persönlichen Entwicklungsstand hinsichtlich der zwölf Berufswahlkompetenzfacetten anhand von 93 Items im vierstufigen Likertformat (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll zu) jeweils selbst ein. Cronbachs Alpha lag für die zwölf BWK-Facetten zwischen .67 (Planungskompetenz) und .89 (Exploration) wie die Tabelle 1 im Detail zeigt.

Tab. 1: Instrumente zur Messung der Berufswahlkompetenz (Kaak et al. 2013)

Skala (N Items)	Beispielitem	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Selbstwissen (9)	Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen.	3.15	0.52	.83
Konzeptwissen (6)	Ich weiß, wie eine betriebliche Berufsausbildung bzw. ein Studium organisiert ist.	2.63	0.66	.81
Bedingungs- wissen (7)	Ich weiß genau, wie ich mich auf meinen späteren Beruf vorbereiten muss.	2.84	0.72	.87
Planung & Entscheidung (4)	Ich habe mir für die nächste Zeit klare Ziele gesetzt, um dem Berufseinstieg näher zu kommen.	2.66	0.72	.67
Betroffenheit (8)	Es ist mir wichtig zu klären, für welche Berufe ich mich eigne.	3.38	0.58	.88
Eigenver- antwortung (6)	Ich mache mir jetzt schon viele Gedanken darüber, was ich einmal werden will.	3.06	0.64	.85
Offenheit (7)	Mir macht es Spaß, neue Berufe kennen zu lernen.	2.55	0.61	.79
Zuversicht (12)	Wie sehr traust Du Dir zu, zu beschreiben, wie Dein Wunschberuf aussehen soll?	3.11	0.51	.86
Exploration (9)	Wie oft hast Du in den letzten Monaten Informationen über verschiedene Berufe gesucht?	2.16	0.71	.89
Steuerung (7)	Wenn etwas, das ich tun wollte, schiefgeht, will ich herausfinden, woran es gelegen hat?	2.91	0.61	.81
Problemlösen (10)	Ich traue mir zu, eine Lösung zu finden, wenn ich plötzlich in meinen Schulleistungen absacken würde.	3.09	0.52	.84
Stress- management (5)	An meinen späteren Beruf zu denken, ist eine große Belastung für mich.	2.62	0.82	.87

Quelle: eigene Darstellung; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

Um die Hypothese des Normwerts, der die zwölf BWK-Facetten widerspiegelt, testen zu können, wurde der Mittelwert der zwölf BWK-Facetten gebildet (Tab 2). Er wird folgend als BWK-Kernwert bezeichnet.

Tab. 2: Kernwert der Berufswahlkompetenz

Skala	Min	Max	M	SD	α
Kernwert der Berufswahlkompetenz	1.56	3.96	2.84	0.41	.86

Quelle: eigene Darstellung; Min = Minimum, Max = Maximum, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

Die Teilnehmenden wurden nach Höhe ihres individuellen BWK-Kernwerts in einer Rangreihe angeordnet und dann gemäß ihrem Prozentrang in eine von neun Staninegruppen eingruppiert (Tent & Stelzl 1993; vgl. auch Bühner 2011). Stanine, kurz für standard nine, ist eine auf neun Gruppen reduzierte C-Skala, die sich für die Normierung nicht-normalverteilter Daten eignet (ebd.).

Zur Verdeutlichung: Der niedrigsten Staninegruppe (1) wurden die untersten 4 % der Stichprobe, also jene mit dem niedrigsten BWK-Kernwert, zugeordnet. Die Jugendlichen mit dem höchsten BWK-Kernwert befinden sich entsprechend in der höchsten Gruppe, Stanine 9. Das beschriebene Prinzip der Staninezuordnung wird nochmals in Abbildung 1 ersichtlich.

Ziel der Normierung anhand von Staninegruppen ist die Determinierung normierter Cut-Off-Werte für jede Gruppe. In einem weiteren Schritt wurden die neun Gruppen zu insgesamt drei Gruppen nochmals aggregiert, um mit drei Gruppen eine Anwendung zur schulischen Binnendifferenzierung organisatorisch zu vereinfachen. Mit Hilfe der Cut-Off-Werte kann eine Zuteilung von weiteren Testpersonen zu den Gruppen erfolgen. Zudem kann eine zeitlich effiziente Einschätzung ihres übergreifenden Berufswahlkompetenzstands durch die Gruppenzugehörigkeit vorgenommen werden. Die Differenzierbarkeit zwischen den Gruppen hinsichtlich des BWK-Kernwerts wurde mittels des 95 %-Konfidenzintervalles des Mittelwerts untersucht.

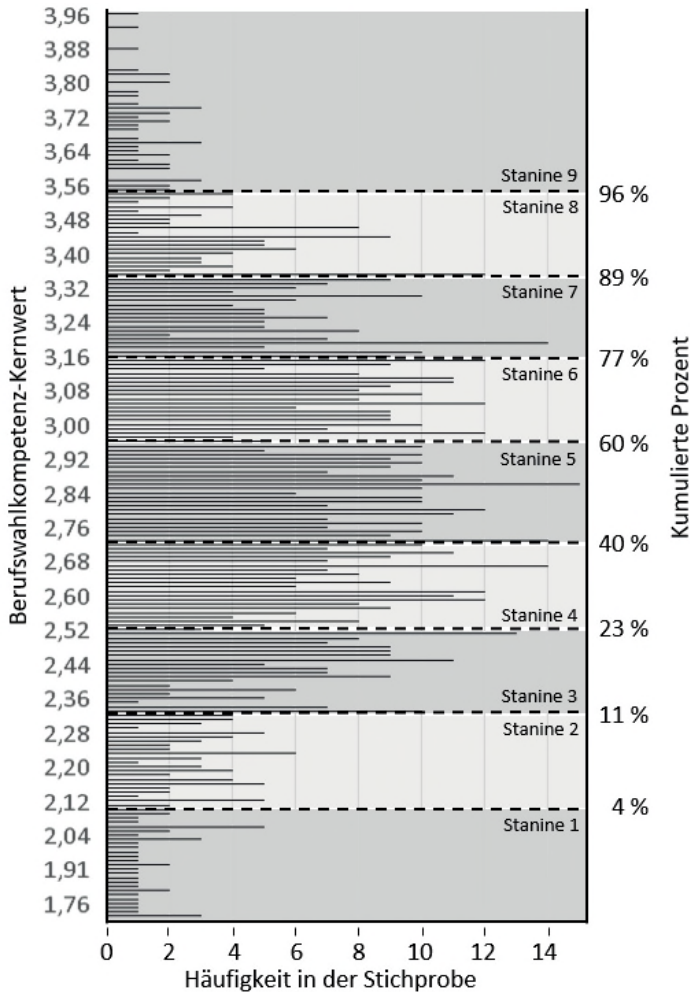
4. Ergebnisse der Studie

4.1 Gruppen des Berufswahlkompetenzkernwerts (BWK-Kernwert)

Aus den Mittelwerten der zwölf BWK-Facetten ergab sich ein BWK-Kernwert mit einer guten Reliabilität (Cronbachs α = .86) und einem über dem statistischen Mittel liegenden Mittelwert von 2.84. Eine explorative Faktorenanalyse

bestätigte zudem den Rückschluss auf eine Aggregation der Skalen. Die ursprünglich vierstufige Skala wurde in sich leicht gestaucht. Wie die Balken in Abbildung 1 zeigen, folgt die Verteilung der Stichprobe nach der Transformation in Staninewerte annähernd einer Normalverteilung.

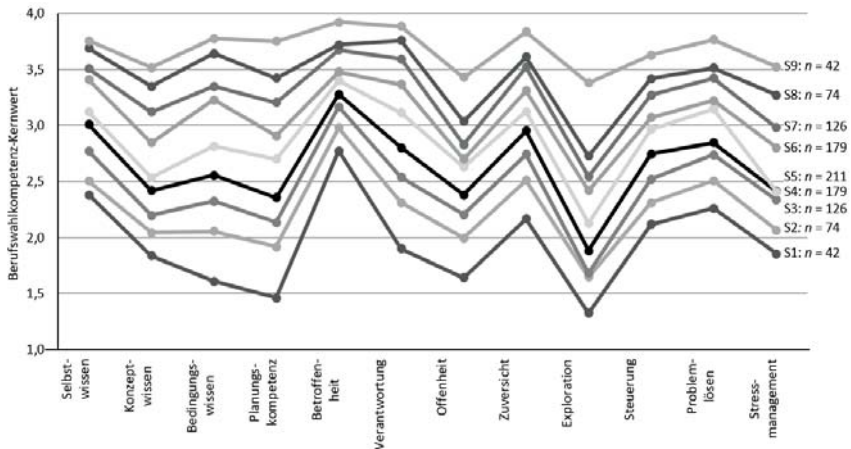
Abb. 1: BWK-Kernwert: Verteilung der Stichprobe in Staninegruppen



Quelle: eigene Darstellung

Wie Abbildung 2 grafisch darstellt, bestehen zwischen den anhand des BWK-Kernwerts gebildeten Gruppen auch Unterschiede hinsichtlich der Entwicklungsstände der einzelnen BWK-Facetten. Auffallend ist, dass die neun Gruppen einem ähnlichen Kompetenzmuster folgen, bei dem die BWK-Facetten in ihrer durchschnittlichen Ausprägung jeweils in einem ähnlichen Verhältnis zueinander stehen.

Abb. 2: Übersicht der Berufswahlkompetenzfacetten der Staninegruppen (S1 - S9)



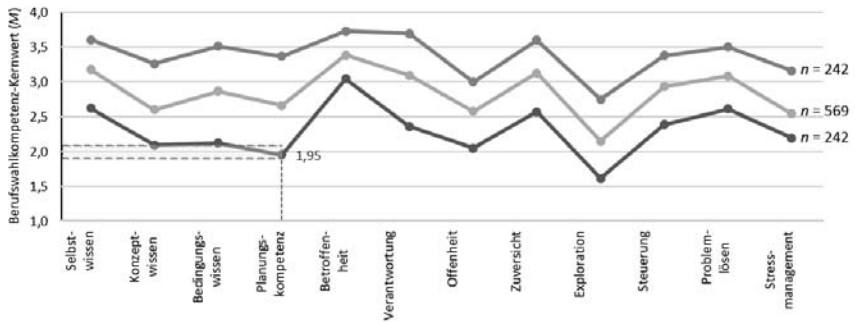
Quelle: eigene Darstellung

Das durchschnittliche *Selbstwissen* scheint in allen Gruppen jeweils weiter entwickelt zu sein als das *Konzeptwissen*. Bei den Handlungskompetenzen *Exploration*, *Steuerung*, *Problemlösen* und *Stressmanagement* lässt sich ein bogenförmiges Muster von der verhältnismäßig gering entwickelten *Exploration*, über die etwas stärker entwickelte *Steuerung* hin zur am stärksten entwickelten *Problemlösekompetenz* beobachten. Lediglich bei vier der zwölf BWK-Facetten (*Betroffenheit*, *Offenheit*, *Exploration*, *Stressmanagement*) lassen sich (leichte) Überschneidungen jeweils benachbarter Staninegruppen erkennen.

Nach der Zusammenfassung der Staninegruppen in insgesamt drei Gruppen (Stanine 1–3 = Gruppe 1) werden die parallelen Entwicklungsmuster, die sich vor allem in ihren Niveaueausprägungen unterscheiden, noch deutlicher ersichtlich (siehe Abb. 3).

Die erste Hypothese, dass mittels des BWK-Kernwerts Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsmustern gebildet werden können, lässt sich somit bestätigen.

Abb. 3: Rückschlüsse auf Entwicklungsstand einzelner Facetten: Beispiel Planung



Quelle: eigene Darstellung

4.2 Differenzierbarkeiten der Gruppen auf den zwölf BWK-Facetten

Für eine praktische Anwendung des BWK-Kernwerts im schulischen Kontext sind Gruppen mit trennscharfen Entwicklungsprofilen eine wichtige Voraussetzung, um anhand entsprechender Cut-Off-Werte eine Gruppenzuordnung weiterer Testpersonen vorzunehmen.

Ziel wäre also eine möglichst klare Differenzierbarkeit zwischen den drei Gruppen auf allen zwölf BWK-Facetten, um vom BWK-Kernwert und den damit einhergehenden Gruppen mögliche Rückschlüsse auf die individuelle Entwicklung der einzelnen BWK-Facetten zur Feindiagnostik ziehen zu können.

Zur Überprüfung dieser zweiten Hypothese wurde die Differenzierbarkeit der drei Gruppen auf BWK-Facettenebene anhand der 95 %-Konfidenzintervalle der Mittelwerte betrachtet und auf Überschneidungen zwischen den Gruppen überprüft. Liegt keine Überschneidung zwischen den Konfidenzintervallen der Gruppen vor, kann von rein differenzierbaren Facetten ausgegangen werden. Bei Überschneidungen einer oder mehrerer Gruppen handelt es sich um eine undifferenzierte Facette. Dazwischen bestehen Abstufungen (vgl. Schurtz & Artelt 2014). Die Untersuchung der Konfidenzintervalle bestätigt die drei in Abbildung 3 erkennbaren Entwicklungsprofile.

Beispielhaft anhand der *Planungskompetenz* zeigt die Tab. 3 die Abgrenzung der drei Konfidenzintervalle: Schülerinnen und Schüler der Gruppe 1 schätzten ihre Planungskompetenz mit einem Mittelwert von 1.95 im Vergleich zu den Gruppen 2 und 3 als am geringsten ein. Die Obergrenze des dazugehörigen Konfidenzintervalls liegt bei 2.02 und überschneidet sich nicht mit der Untergrenze des zweiten Konfidenzintervalls ($CI = 2.61-2.70$). Auch mit der dritten Gruppe bestehen keinerlei Überlappungen.

Tab. 3: Differenzierbarkeit anhand des BWK-Kernwerts (Auswahl)

	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		
Skala	<i>M</i>	95 % <i>CI</i>	<i>M</i>	95 % <i>CI</i>	<i>M</i>	95 % <i>CI</i>	Differenzierbarkeit
Planungskompetenz	1.95	1.88	2.66	2.61	3.37	3.31	rein differenzierbar
		2.02		2.70		3.42	
BWK-Kernwert	2.29	1.56	2.85	2.53	3.38	3.36	rein differenzierbar
		2.52		3.16		3.40	

Quelle: eigene Darstellung; *M* = Mittelwert, 95 % *CI* = 95 % Konfidenzintervalle des Mittelwerts

Der gleichen Analyse folgend lassen sich auf keiner BWK-Facette Überschneidungen zwischen den Konfidenzintervallen der drei Gruppen beobachten, so dass, wie mit Hypothese 2 angenommen, von einer reinen Differenzierbarkeit der Gruppen auf Ebene der BWK-Facetten ausgegangen werden kann.

4.3 BWK-Kernwert: Rückschlüsse auf einzelne BWK-Facetten

Am Beispiel der *Planungskompetenz* wird dargelegt, welche konkreten Rückschlüsse vom BWK-Kernwert auf seine einzelnen Facetten gezogen werden können (Hypothese 3). Testpersonen mit einem BWK-Kernwert zwischen 1.56 und 2.52 schätzen im Durchschnitt ihre individuelle Berufswahlkompetenzentwicklung im Vergleich zur hier betrachteten Stichprobe als gering entwickelt ein und werden anhand ihres BWK-Kernwerts der ersten Gruppe zugeordnet (Tab. 3).

Wie am 95 %-Konfidenzintervall des Mittelwerts abzulesen ist, liegt für diese Gruppe der Mittelwert für die *Planungskompetenz* mit einer 95 %igen Wahrscheinlichkeit zwischen 1.88 und 2.02. Bei einer Person in Gruppe 1 könnte also von einer vergleichsweise gering ausgeprägten *Planungskompetenz* ausgegangen werden. Die dritte Hypothese, mögliche Rückschlüsse anhand des BWK-Kernwerts auf den Entwicklungsstand einzelner BWK-Facetten ziehen zu können, lässt sich damit bestätigen.

5. Diskussion und Ausblick

Zur Individualisierung der Berufs- und Studienorientierung könnte ein einfaches, standardisiertes Diagnostikverfahren zur Erfassung der Entwicklungsstände hilfreich sein, um in sich homogene Gruppen mit ähnlichen Bedarfen zu identifizieren. Für diese Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsständen und Bedarfen könnte eine individualisierte(re) Zuteilung von BSO-Maßnahmen organisatorisch vereinfacht bzw. überhaupt ermöglicht werden. Um Entwicklungsstände systematisch zu erheben, bedarf es eines Normwerts, der die BWK-Facetten einerseits zusammenfasst und andererseits Rückschlüsse auf sie zulässt.

Wie die vorgelegte Studie zeigt, lassen sich anhand des errechneten BWK-Kernwerts drei trennscharfe Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsmustern für die zwölf BWK-Facetten identifizieren. Für die schulinterne Anwendung wichtig ist die Schlussfolgerung, dass anhand des BWK-Kernwerts Rückschlüsse auf den individuellen Entwicklungsstand auf Ebene der einzelnen Facetten möglich wären und unter Berücksichtigung der jeweiligen Berufswahlphase Förderbedarfe identifiziert werden könnten.

Bei der vorgelegten Studie mit 1065 Teilnehmenden handelt es sich um eine explorative Untersuchung. Die berechneten Konfidenzintervalle können daher nicht ohne eine weitere Validierung anhand zusätzlicher Stichproben als normierte Cut-Off-Werte angesehen werden. Jedoch legitimieren die Ergebnisse die Weiterverfolgung des Prinzips eines zentralen Normwerts der Berufswahlkompetenz.

Weiterführende Analysen in Bezug auf Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozioökonomischer Merkmale in unterschiedlichen Klassenstufen an verschiedenen Schulformen sind notwendig, um mögliche Varianzen, wie sie auch bei Berufsinteressen und der Berufswahl in Abhängigkeit des Geschlechts zu beobachten sind, zu identifizieren (vgl. Faulstich-Wieland & Scholand 2017).

Ein Ziel wäre eine Normierung der Cut-Off-Werte der drei Gruppen für die diversen Zielgruppen, um eine standardisierte Nutzung des BWK-Kernwerts in Schulen zu ermöglichen. Denn unter dieser Prämisse bestätigter Normwerte, erscheint der BWK-Kernwert als diagnostisches Instrument zur Bestimmung berufswahlrelevanter Entwicklungsstände als vielversprechend. Mögliche Fehler in den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen könnten in der Praxis durch eine sich anschließende kritische Reflexion der eigenen Einschätzungen im Gespräch mit einer berufsberatenden Fachkraft abgefedert werden. Ähnlich der Anwendung bereits etablierter Normwerte, wäre auch bei der Interpretation des BWK-Kernwerts zu beachten, dass es sich um einen statistischen Richtwert handelt. Eingebunden in ein breites Setting berufswahlrelevanter Unterstützung kann er jedoch als wichtige Orientierung dienen.

Literatur

- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. aktualisierte und erw. Aufl.). München: Pearson.
- Driesel-Lange, K. & Kracke, B. (2017). Potentialanalysen als Instrumente der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. Besondere Herausforderungen der Begleitung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange, & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung* (S. 99–124). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. Verfügbar unter <https://http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2049>.
- Driesel-Lange K, Morgenstern I, Keune M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gallen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften* (S. 368–386). Münster: LIT.
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen. *Reihe: Forschungsförderung Working Paper, Nr. 34*. Düsseldorf.
- Hartkopf, E. (2013). Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 42–57). Münster: Waxmann.
- Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6. Auflage). Boston, MA: Pearson.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2014). *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Kaak, S., Driesel-Lange, K., Kracke, B. & Hany, E. (2013). Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online, Spezial, 6*, 1–13. Hochschultage Berufl. Bildung 2013, Workshop 14.
- Kaak, S., Heinrichs, K., Lipowski, K., Wuttke, E. & Kracke, B. (2015). *Der Fragebogen zur Berufswahlkompetenz. Ein Instrument zur Individualisierung der Berufsorientierung?* Vortrag auf der 3. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Ruhr Universität Bochum.
- Kanning, U. P. (2013). Berufsorientierungstests. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 236–250). Münster: Waxmann.
- Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015). *Handbuch schulische Berufsorientierung. Anhang C – Auswertungsleitfaden zum Fragebogen Berufswahlkompetenz*. Materialien 189. Verfügbar unter <http://www.schulportal-thueringen.de/get-data/4d533d25-80aa-42dc-9cb4-c58400d115a1/Anhang C - Auswertungsleitfaden zum Fragebogen Berufswahlkompetenz.pdf>.

- Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2017). Individuelle Begleitung beruflicher Entwicklung: Kompetenzförderung anhand von Lernstilen. In S. Seeber, J. Seifried & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016*. Opladen: Budrich.
- Ohlemann, S. & Ittel, A. (2017). Zusammenhänge von Berufs- und Studienorientierungsmaßnahmen und persönlichen Merkmalen von Jugendlichen als Determinanten individualisierter schulischer Berufs- und Studienorientierung? In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung*. Münster: Waxmann.
- Ohlemann, S., Ittel, A., Rohowski, S. & Lazarides, R. (2016). *Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (BeBest). Abschlussbericht*. Berlin: Technische Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Payk, T. R. (2015). *Psychopathologie: Vom Symptom zur Diagnose*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rost, D. (2009). *Intelligenz: Fakten und Mythen* (Korr. Nachdr. der 1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Scharfetter, C. (1996). *Allgemeine Psychopathologie : eine Einführung / Christian Scharfetter* (4., Neubearb. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Schurtz, I. M. & Artelt, C. (2014). Die Entwicklung des Fachinteresses Deutsch, Mathematik und Englisch in der Adoleszenz : Ein personenzentrierter Ansatz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(3), 285–301.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Careers in the making. *American Psychologist*, 40, 405–414.
- Tent, L. & Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. 1, Theoretische und methodische Grundlagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, J. (2013). Fähigkeits- und Interessenstests in der Studien- und Berufswahlorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 225–235). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K. & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 390–410. doi: doi.10.1016/S0001-8791(2)00050-7.